



Check for updates

Porosidade e permeabilidade: Uma abordagem mesoanalítica em história das instituições escolares a partir da cultura escolar

Resumo: O uso da cultura escolar ganhou impulso nas investigações da história das instituições escolares. Neste artigo, a partir dos estudos de cultura escolar, a problematização gravitou em torno de possíveis categorias a serem utilizadas numa abordagem meso-analítica da história das instituições escolares. Busca-se com isso, sugerir categorias que possam contribuir para determinar os espaços de diálogo e influência da instituição escolar. Para isso, o texto apresenta uma contextualização teórica sobre história cultural e mesoanálise, aborda o conceito de cultura escolar e suas possibilidades, bem como o conceito e a possível relação das categorias porosidade e permeabilidade na pesquisa em história das instituições escolares. Esta aproximação dos conceitos, bem como sua problematização, ocorre em diálogo com autores que ampliaram os estudos sob o olhar das culturas escolares e, neste sentido, este texto busca se inserir no debate teórico, consciente do não esgotamento da discussão dos conceitos a serem trabalhados

Reginaldo Leandro Plácido^{1,A}, Shyrlei Karyna Jagielski Benkendorf², Denise Matiola Todorov³

1 - Docente do Instituto Federal Catarinense e do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Blumenau - SC, Brasil.

A - Contato: reginaldo.placido@ifc.edu.br

2- Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), bibliotecária no Instituto Federal Catarinense, Concórdia - SC, Brasil.

3 - Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), docente na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina Catarinense, Blumenau - SC, Brasil.

A história das instituições escolares é construída pelo conjunto de atores, documentos e os seus contextos (macro, meso e micro). As relações e os movimentos realizados pelos atores, mesmo os que não são registrados nos documentos, contribuem para a formação e características de uma determinada cultura escolar. Esta cultura escolar materializa-se e pode ser percebida nas relações entre os atores e por outras formas, como a arquitetura, os mobiliários utilizados, os livros e materiais didáticos, as práticas e discursos pedagógicos, o que acontece dentro e fora da sala de aula, dentre outros movimentos típicos da vida escolar.

Nesta perspectiva, apesar de admitirmos que a escola possui características peculiares, entendemos que a escola não é um espaço restrito e ensimesmado. Ou seja, a escola é um espaço que está em diálogo com a sociedade, e como tal, não está isenta de retratar situações comuns do cotidiano, refletindo, replicando e reconstruindo comportamentos que compõem a cultura escolar. Neste sentido, pode-se afirmar que a cultura escolar percebida e vivenciada no ambiente escolar dialoga com seu contexto local imediato de alguma forma, seja reproduzindo, recriando ou influenciando este contexto. Por isso, lançar um olhar para a história de uma instituição escolar, nos obriga a situar e identificar a complexidade de elementos e relações que as emolduram, especialmente da própria cultura escolar e de como a escola dialoga com a sociedade.

Neste artigo, a partir dos estudos de cultura escolar, a problematização gravitou em torno de possíveis categorias a serem utilizadas numa abordagem meso-analítica da história das instituições escolares. Neste sentido, com o objetivo de desenvolver uma compreensão sobre a cultura escolar, na perspectiva da mesoanálise, este texto busca apresentar os conceitos de porosidade e permeabilidade enquanto categorias possíveis

no estudo da história de instituições escolares. Busca-se com isso, sugerir categorias que podem contribuir para determinar os espaços de diálogo e influência da instituição escolar. Esta aproximação dos conceitos, bem como sua problematização, ocorrerá em diálogo com autores que, em nosso entendimento, ampliaram os estudos sob o olhar das culturas escolares, aproximando-os dos objetos de estudo da nova história, com possibilidades para um alargamento de novas fontes.

A fundamentação teórica e apresentação dos termos cultura escolar e história cultural se amparou em autores como Viñao Frago (1995; 2000), Chervel (1990, 1998, 2016), Julia (2001) e Peter Burke (1992). Os estudos sobre mesoanálise apresentados por Nóvoa (1995), Magalhães (1999, 2004, 2007) e Lima (2001) também estão presentes na discussão, bem como a pesquisa de Placido (2014) que nos traz as categorias de porosidade e permeabilidade.

Trata-se, portanto, de um texto de argumentação teórica que não traz em sua estrutura análise de dados, pois busca discutir a problematização da porosidade e permeabilidade na pesquisa da história das instituições escolares em perspectiva metodológica. Para isso, o texto apresenta uma contextualização teórica sobre história cultural e mesoanálise, aborda o conceito de cultura escolar e suas possibilidades, bem como o conceito e a possível relação de porosidade e permeabilidade.

Espera-se que o escopo apresentado contribua na percepção que a instituição escolar, embora possua uma cultura que lhe é própria, está inserida em uma determinada realidade local e, em simultâneo, está sujeita aos sistemas de ensino e a legislação nacional. Tal percepção de que a escola está situada entre o micro e macro nos conduz a propor categorias que auxiliem na pesquisa da história das instituições escolares, identificando os espaços de diálogo com o contexto imediato e percebendo os movimentos de mão dupla das interferências, ou seja, os espaços que marcam tanto a influência da escola sobre a sociedade e da sociedade sobre a escola. Neste sentido, este texto busca se inserir no debate teórico, consciente do não esgotamento da discussão dos conceitos a serem trabalhados.

História Cultural e Mesoanálise

Conforme Burke (1992), “a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana” (BURKE, 1992, p.11), assim os estudos da história romperam a barreira do relato dos grandes feitos e da comprovação oficial dos fatos, para a busca de novos problemas, novos olhares e novas fontes de estudo:

Os maiores problemas para os novos historiadores, (...), são certamente aqueles das fontes e dos métodos. Já foi sugerido que quando os historiadores começaram a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, tiveram que buscar novos tipos de fontes, para suplementar os documentos oficiais (BURKE, 1992, p.25).

Este movimento em busca de novos tipos de fontes encontrou acolhida nas possibilidades de heurística e hermenêutica diferenciadas da História Cultural, que permitem criar diferentes categorias de análise sobre as mais diferentes fontes, inclusive as mais tradicionais. De igual forma a história das instituições em abordagens macro (construção de generalizações em sentido amplo) e micro (construção das particulares das instituições e dos sujeitos) ganham novas possibilidades.

No caso da história das instituições escolares também há de se admitir a novidade das fontes e dos métodos. Deste modo, tendo esta consciência das múltiplas possibilidades a partir do caráter multidisciplinar e polissêmico da nova história cultural, ampliam-se também a disponibilidade das fontes de estudo também das instituições escolares. Soma-se a isso que a instituição escolar é encarada nas pesquisas relacionadas a história cultural

como instituição dotada de uma autonomia relativa, no sentido do termo formulado por Nóvoa (1995, p. 20). Portanto, como um território intermediário que, em simultâneo, produz e reproduz cultura na relação com seu contexto envolvente. Neste sentido, a instituição escolar, embora sujeita a um conjunto de leis do Estado que se colocam acima e como reguladoras da própria escola, é dotada de uma estrutura e linguagem próprias que lhe permite ser mais que espaço de reprodução mecânica ou sistematizadora dos pensamentos da sociedade.

Nesta perspectiva, trata-se de reconhecer e buscar uma compreensão da instituição escolar como um espaço organizacional em que importantes decisões de cunho educativo, curriculares e pedagógicos são também tomadas a partir de seu próprio universo e não como simples reflexo de condições puramente externas. A abordagem recorrente, neste sentido, é a de caráter meso que busca o diálogo entre os aspectos macro e micro. Magalhães (2007) expressa sua compreensão da instituição escolar sob a perspectiva da meso-abordagem histórica:

A história de uma instituição educativa não constitui uma abordagem descritiva ou justificativa da aplicação de uma determinada política educativa, como também se não confina à relação das instituições com o seu meio envolvente. (MAGALHÃES, 2007, p. 70)

A justificativa para tal afirmação, encontra-se na necessidade de estudo das instituições escolares sob duas vias, ou seja: sendo um órgão inserido e que obviamente sofre interações externas, providas do sistema educativo e de circunstâncias históricas, em um aspecto macro, amplo; assim como sofre as pressões do meio no qual está diretamente inserido, como as demandas e interações com a comunidade local. Olhar a escola com um olhar entre estas duas visões, estabelece uma nova oportunidade, que é a de observar como a escola caminha, como se constrói e se desenvolve nessa relação histórica, econômica e social, entre o macro e o micro:

A relação entre as instituições educativas e a comunidade envolvente estrutura-se numa abordagem que integre e cruze os planos macro, meso ou micro-histórico, através de uma dialética de convergência/divergência/convergência e de uma reconceptualização planos espaço-temporais: o nacional/universal, o regional, o local. É neste redimensionamento que relevam as abordagens de tipo meso, pela sua representatividade no que se refere às múltiplas dimensões da relação educativa e à instituição como totalidade, em permanente desenvolvimento. (MAGALHÃES, 2007, p. 70)

Conceito que podemos reforçar através da análise histórica que permite observar as continuidades e mudanças nos diferentes espaços e componentes que integram o espaço escolar, sejam eles físicos ou das interações humanas que ocorrem em seu interior, assim,

A evolução arquitetônica, a gestão/adaptação dos espaços e das estruturas, os ciclos de procura de instrução, os ciclos de renovação dos recursos humanos e materiais, as políticas de habilitação e recrutamento do pessoal docente, as políticas de admissão e de sucesso dos alunos são fatos, acontecimentos e combinatórias, que não só não podem ser deixados de fora na preparação do discurso, integrador e problematizante da síntese histórica, como são fundamentais enquanto fatores de ação e de informação e como vias de estruturação da investigação. (MAGALHÃES, 2004, p. 126)

Concebendo a escola como um espaço complexo, inserido em um contexto histórico, social, cultural, sobre o qual se projetam expectativas individuais e coletivas, rupturas e permanências, é possível perceber a complexidade e a diversidade de estudos que envolvem este espaço. Desta forma, não se justifica pensar a escola somente como resultado das ações políticas e normativas planejadas em nível macro, nem tampouco apenas nos aspectos internos em nível micro. É necessário encontrar um lugar de interseção onde seja possível

interpretar a instituição escolar em seu papel protagonista e das relações com seu meio envolvente.

Visto a partir desta perspectiva, pretende-se compreender a instituição escolar a partir do seu meio envolvente, levando-se em conta não somente os fatores macros, advindos do contexto socioinstitucional, nem somente os fatores micros, circunscritos basicamente na relação professor/aluno, mas em toda a sua complexidade pluridimensional (MAGALHÃES, 1999). Esta perspectiva exige o cruzamento de informações muito diversificadas numa postura de caráter cada vez mais interdisciplinar, ou seja, uma visão de conjunto. Compreende-se aqui a instituição escolar como um espaço constituído de ritmos próprios que interagem com as transformações sociopolíticas e culturais de seu contexto local, regional e nacional. Conforme nos alerta Magalhães:

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico (MAGALHÃES, 1999, p. 64).

Sendo assim, a pesquisa quando conduzida por meio de procedimentos metodológicos envolvidos nas discussões sobre a cultura escolar, a partir da mesoabordagem (que possui caráter multidisciplinar), permite reconstruir um itinerário histórico que confira identidade à instituição educativa analisada, distanciando-se, mas não fugindo, das abordagens descritivas e dos registros oficiais proporcionados pela acumulação e justaposição de informações, não olvidando que estes últimos tendem, muitas vezes, ao exagero das descrições apologéticas (MAGALHÃES, 1999).

Neste sentido a opção de pesquisa da história de instituição escolar, seja bibliográfica ou documental, com coleta e análise de fontes primárias, sob o viés da mesoabordagem, “nos permite escapar do vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro, privilegiando um nível meso de compreensão e de intervenção” (NÓVOA, 1995, p. 30). De acordo com Licínio Lima:

Não se trata, portanto, apenas da procura de um lugar de encontro e de síntese, possível, das contribuições resultantes das abordagens macroscópicas e microscópicas; mais do que isso, trata-se de valorizar um terreno específico que uma vez articulado com os outros dois, que não pode de resto dispensar ou desprezar, permitirá o estabelecimento de uma espécie de triangulação que mais facilmente poderá conduzir a superação de limitações anteriores (LIMA, 1996, p. 30).

Trata-se da construção de um processo histórico que confira uma identidade à instituição educativa analisada, e valoriza as dimensões contextuais e ecológicas (meio envolvente), fazendo com que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas em toda a sua complexidade. Na mesma acepção, Licínio Lima (2001) argumenta que nesse enfoque investigativo, os elementos de mediação ou intermediários se revelam, se articulam e são (re)construídos com os elementos resultantes das focalizações analíticas do tipo macro e micro.

Cultura Escolar

A cultura escolar refere-se às práticas e modos de transposição didática de diferentes conteúdos, comportamentos e normas sociais realizados na (e pela) escola. Podem-se perceber elementos da cultura escolar na arquitetura (prédios especificamente construídos para abrigar escolas, por exemplo), no mobiliário escolar (carteiras, lousa, giz, materiais didáticos, por exemplo), nos livros escolares (surgimento dos livros didáticos e de editoras

especializadas) e nas ações dos agentes envolvidos no ambiente escolar (AZANHA, 1992). Sob tal perspectiva, a cultura escolar integra a lição e o exercício da sala de aula, a exposição do professor sobre a matéria, a divisão das matérias, mas é também os intervalos entre as aulas que escapam, em geral, de qualquer registro.

Segundo Vidal (2005), os estudos sobre cultura escolar ganharam impulso no Brasil, a partir dos anos de 1990. A autora ainda acrescenta que a divulgação dos trabalhos de André Chervel (1990; 1998; 2016), Dominique Julia (2001) e de António Viñao Frago (1995) foram importantes neste sentido, pois permitiram “conceber a escola como produtora de uma cultura própria e original, constituída por e constituinte, também, da cultura social” (VIDAL, 2005, p.5).

André Chervel foi um dos primeiros autores a tratar especificamente da cultura escolar como categoria de análise. O referido autor defende a especificidade da cultura que a escola produz e, portanto, critica os esquemas de explicação do saber escolar enquanto saber inferior ou derivado de outros saberes tidos como superiores. Para ele, os saberes escolares não são inferiores aos que são da demanda das universidades, sendo que as instituições escolares são capazes de “produzir um saber específico cujos efeitos estendiam-se sobre a sociedade e a cultura, e que emergia das determinantes do próprio funcionamento institucional” (CHERVEL, 1990). Sendo assim, Chervel afirma que:

Se se pode atribuir um papel “estruturante” à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. [...] E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel que não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 184)

Nesta perspectiva, André Chervel (1990), defende a necessidade de um olhar sobre os conhecimentos produzidos na escola que, segundo ele, são próprios do ambiente escolar, sendo necessário superar o olhar de que a escola constitui-se um órgão totalmente dependente das influências externas a ela. Ao contrário, refuta esta ideia de “escola encerrada na passividade, como receptáculo dos sub-produtos culturais da sociedade” (CHERVEL, 1990, p.184).

Como bem demonstrou André Chervel, o saber construído na instituição escolar não se organiza como mero saber reprodutivista, conferindo a escola identidade epistemológica própria aos saberes ensinados por ela. Trata-se, mais do que traduzir, de inventariar saberes escolares, que passam, como tal, a possuir uma existência autônoma naquele local que lhes é específico. Para reproduzir o já tão conhecido exemplo de Chervel:

Contrariamente ao que se poderia acreditar, a teoria gramatical ensinada pela escola não é a expressão das ciências ditas, ou presumidas, de referência, mas ela é historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola. Isso por si seria já suficiente para distingui-la de uma vulgarização (CHERVEL, 1998, p. 14).

André Chervel sustenta que a escola é um espaço com capacidade de produzir uma cultura que ele considera específica, singular e original, ou seja, a cultura escolar tem sua origem na escola, sendo, então, a cultura adquirida e difundida dentro desse espaço. O autor acredita, ainda, que “[...] a escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais, que explicitam sua finalidade educativa, e os resultados efetivos da ação da escola, os quais, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade” (2016, p.174). É a cultura escolar adquirida na escola, local de sua origem e de difusão (CHERVEL, 2016, p. 169, 174, 175). Por essa visão, a escola não é apenas influenciada por condições

externas a ela, mas também produz conhecimentos e cultura, que penetra, molda e modifica “a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184).

Ao mencionar o conjunto dos saberes produzidos na escola, Chervel parte da perspectiva que tais saberes da escola não são possíveis serem mensurados, pois, não fazem parte da gama curricular oficial, entretanto, se desenvolvem naturalmente no interior das escolas. Com isso ele explicita a necessidade de diversificação das fontes para estudo e pesquisa de quem desenvolve estudos que envolvem a cultura escolar, no ele considera os trabalhos dos alunos como uma das fontes primárias (CHERVEL, 1990, p.209). E complementa ao incluir as fontes secundárias, já que nem sempre é possível o contato com material primário suficiente, dependendo do que se pretende analisar. Assim o ambiente escolar lança enorme gama de possibilidades:

A documentação primária deve então frequentemente ceder lugar a uma documentação secundária, aquela dos relatórios de inspeção ou de bancas de exame, das sínteses, dos prefácios de manuais, dos artigos de imprensa ou da literatura especializada. Com a condição de que elas sejam passadas no crivo de uma crítica adequada, a coleta de todos os dados parciais é um indispensável complemento do estudo histórico das disciplinas (CHERVEL, 1990, p. 210).

Diferente de Chervel que reconhece na construção dos saberes escolares a capacidade da escola de produzir uma cultura que lhe é própria e singular, Dominique Julia faz a ênfase da análise recair particularmente sobre as práticas escolares, e descreve a cultura escolar pela necessidade de olhar para o interior da escola. Para Julia, os historiadores da educação deveriam acrescentar à pesquisa práticas ao invés de somente as normas. Conforme afirma Julia

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p.10-11).

Dominique Julia, diz que, efetivamente, a escola cria, propaga e repercute um modelo cultural. Então Julia descreve as instituições escolares não somente como ambientes de aprendizagem de saberes, mas um ambiente onde há a “inculcação de comportamentos e de habitus que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares” (JULIA, 2001, p. 22). São as normas e práticas que precisam ser entendidas nos aspectos relativos ao contexto de sua produção, a sua finalidade, que varia segundo o tempo, podendo atender a questões de ordens diversas. A cultura escolar, para ele, evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo e talvez principalmente, um lugar de “inculcação de comportamentos e de habitus” (JULIA, 2001, p. 14).

As normas e práticas são aplicadas pelos profissionais que atuam na instituição, e que utilizam “dispositivos pedagógicos” que facilitam esse processo, ou seja, os professores (JULIA, 2001, p. 11). Esta forma de compreensão de cultura escolar coloca a escola como formadora e propagadora de conhecimentos e habilidades que não seriam conhecidos se não fosse pela escolarização formal, e revela a necessidade de observar as relações desenvolvidas no espaço escolar, além da sala de aula. Reforçando assim, seu olhar para as práticas de ensino, os acontecimentos que ocorrem no interior do espaço escolar, através das atividades concretas ali identificadas, Julia propõe abrir o que denomina de “metáfora aeronáutica, a ‘caixa preta’ da escola” (JULIA, 2001).



A definição de Julia sobre cultura escolar outorga a escola um papel protagonista e contrapõe concepções que tratam do tema das desigualdades reproduzidas pela escola, em uma visão de mera reprodutora cultural. De igual modo destoa da caracterização da escola a partir dos relatórios e normativas oficiais que, segundo Julia, impigem a escola um lugar de “todo-poderosa, onde nada separa intenções de resultados” (JULIA, 2001, p. 12). Assim, sem menosprezar outros estudos, porém ressaltando a visão externalista dos mesmos, propõe redirecioná-los sob a ótica da sua definição de cultura escolar, dentro de um contexto histórico e cultural (político, religioso e popular), observando as situações conflituosas ou pacíficas, as resistências e as transferências culturais permitidas, no interior do espaço escolar.

Quanto ao uso das fontes, Julia chama a atenção para o cuidado de “não nos deixarmos enganar inteiramente pelas fontes” (JULIA, 2001, p. 15), principalmente quando se analisa relatórios oficiais, pois é necessário refletir sobre o motivo que fizeram certas práticas serem registradas e outras não, ou seja, questionar se as práticas consolidadas, devidamente aceitas e habitualmente praticadas receberam o devido registro nos relatórios oficiais. Chama atenção também para a problemática dos arquivos escolares e do menosprezo à guarda dos registros cotidianos, como planos de aula dos professores, cadernos de registros dos alunos, exames aplicados, sendo que a esta falta de valorização sobre os mesmos perdura até os dias atuais.

Desta maneira Julia comunga das dificuldades de Chervel para o uso das fontes de pesquisa, porém ao afirmar, que “o historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira” (JULIA, 2001, p. 17), aponta no inusitado boas fontes para análise da evolução do sistema educacional. Entre as novas possibilidades de fontes, cita a existência de autobiografias e troca de correspondências entre pessoas comuns, a escrita de textos religiosos na atmosfera familiar e até registros de anotações de compras e dívidas, que podem comprovar como evolui o sistema de ensino em determinado período, mostrando ser possível trazer os registros do cotidiano para confrontar os registros oficiais.

Viñao Frago, outro pesquisador que discute a cultura escolar, a compreende como um conjunto das mais “diferentes manifestações das práticas” que ocorrem nas escolas sendo que essa análise “engloba tudo o que acontecia na escola” (VIÑAO FRAGO, 2000). Para ele, a compreensão da cultura escolar passa necessariamente pela consideração que vai desde a sociologia das organizações até a antropologia das práticas cotidianas. Nesse sentido, segundo o teórico, “a cultura escolar pode ser definida como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100). Isso significa dizer que no interior da escola produzem-se “modos de pensar e de atuar que proporcionam” a todos os sujeitos envolvidos nas práticas escolares “estratégias e pautas para desenvolver tanto nas aulas como fora delas” condutas, modos de vida e de pensar, materialidade física, hábitos e ritos (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68-69).

Viñao Frago também chama a atenção para o conceito polissêmico da palavra cultura, que igualmente amplia o leque de possibilidades para novos estudos inclusive na área de história da educação, a partir da definição de diferentes abordagens e diferentes métodos, aos quais denomina de “olho móvel”:

[...] a história da escola como organização e instituição, é uma história de ideias e fatos, de objetos e práticas, de formas de dizer, fazer e pensar, que deve recorrer, como toda a história, à perspectiva do olho móvel [...] Essa posição ou abordagem depende, entre outras coisas, das fontes e do assunto em análise; é, em qualquer caso, uma escolha pessoal entre vários possíveis e mais e menos frutíferos. Mas nunca deve ser fixo ou imóvel [...] (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 74, tradução nossa.)¹

1 La historia de la cultura escolar así entendida, la historia de la escuela como organización e institución, es una

A função da cultura escolar, para Viñao Frago, não seria promover uma incorporação de valores outros que não os objetivos escolares, ou mesmo de servir de ferramentas para a inculcação de valores. Pelo menos não são apenas essas as resultantes promovidas pela cultura escolar. Viñao Frago concebe a cultura escolar como aquele conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola e

[...] esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100).

Nessa perspectiva, espaço e tempo são concebidos, distribuídos e utilizados pelas instituições escolares e pelos sujeitos que tomam parte da vida cotidiana da escola que, ao longo do tempo, determinarão as práticas e os modos de pensar e fazer escolares. Portanto, a escola como lugar específico, será marcada pelo tempo, “diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais” (VINÃO FRAGO, 2000, p. 101). Desta forma, espaço e tempo não são neutros, mas construídos e determinantes de uma cultura escolar.

Viñao Frago ainda alerta para a necessidade de considerar a escola enquanto espaço plural e organizado em diferentes níveis e modalidades, preferindo utilizar a expressão “culturas escolares”, afirmando que a cultura escolar, sendo um conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, possui várias modalidades ou níveis. Para ele a cultura depende de cada instituição, por isso o uso no plural (VINÃO FRAGO, 1995, p.68). E essa cultura é possível de observar por diversos aspectos: pelas práticas, condutas, hábitos, modos de pensar, de agir, aspectos materiais, distribuição do espaço, entre tantos outros possíveis (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68). E ao apontar a possibilidade de ser indagado sobre este aspecto totalizante para definir cultura escolar, reafirma: [...]a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, maneiras de pensar, dizer e fazer.”² (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69, tradução nossa).

Seja cultura escolar ou culturas escolares, esses conceitos acabam evidenciando praticamente o mesmo fato, isto é, a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão. Possui, portanto, uma cultura que lhe é própria, construída no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições. Esta cultura se reflete na organização e gestão da escola, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula, nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não.

Porosidade e Permeabilidade: Uma proposta metodológica

A cultura escolar é tomada na reflexão que se segue numa acepção abrangente, onde é possível integrar a materialidade e a dimensão simbólica, num olhar para a escola

historia de ideas y hechos, de objetos y prácticas, de modos de decir, hacer y pensar, que ha de recurrir, como toda historia, a la perspectiva del ojo móvil. (...) Dicha posición o enfoque depende, entre otros aspectos, de las fuentes y del tema objeto de análisis; es, en todo caso, una opción personal entre varias posibles y más o menos fructíferas. Pero nunca deberá ser fija o inmóvil...

2 Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer.

como sendo *locus* de relações e construções sociais que transgridem os próprios espaços da escola. Percebe-se que muitos são os elementos que permeiam ou constituem a cultura de uma instituição escolar, possibilitando um olhar ampliado para os objetos e sujeitos que fundamentam esse tipo de estudo, sobretudo sob o escopo da história cultural e da mesoanálise.

Nas pesquisas sobre cultura escolar o espaço e o tempo são vistos como elementos estruturantes das instituições e experiências escolares, bem como a forma como os sujeitos sociais mobilizam a si, os conhecimentos e as experiências. Tudo isso outorga a instituição escolar papel privilegiado na sociedade em que está inserida, seja re/produzindo convenções sociais ou re/significando a própria instituição escolar. Neste escopo a historiografia da instituição escolar abre-se dialeticamente ao mutável, entre o singular e o transversal; o global, o nacional e o local; a flexibilização e a subjetivação de saberes.

Isto posto, na perspectiva de investigação desses arranjos supostamente estabelecidos, busca-se por categorias que possam traduzir uma construção da história das instituições escolares que situe tais instituições num espaço e tempo em diálogo com seu meio envolvente e, em simultâneo, considere seus sujeitos, conhecimentos e experiências de forma singular. Tais categorias precisam também permitir compreender que a história de determinada instituição escolar, bem como o desenvolvimento de sua cultura, possui uma relação espaço-temporal que lhe é própria.

No caso da dimensão espaço-temporal, a depender do tempo de existência de uma instituição escolar, sua relação com a história no aspecto macro será diferente. Neste sentido, propõe-se a seguinte caracterização de uma cadeia de possíveis ciclos históricos de uma instituição escolar: implantação, o período dos anos iniciais da fundação, construção dos processos e seus primeiros contatos com o meio envolvente; fixação, os processos são plenamente normatizados e a relação com o meio envolvente é plenamente estabelecida; consolidação, as relações com o meio envolvente produzem transformações concretas na sociedade e na instituição, os egressos são absorvidos pela própria instituição; expansão, a instituição multiplica-se, estendendo-se a outros espaços ou suas características são importadas por outras instituições escolares. Se tomarmos estes ciclos como referência, é possível perceber que uma instituição no ciclo de implantação e outra no ciclo de expansão terão diferentes relações com os acontecimentos de um mesmo momento da história macro.

Investigar a história de uma instituição escolar, em qualquer dos possíveis ciclos de sua história, buscando compreender as resistências e negociações entre os saberes da experiência e as exigências ditadas pelas normas e pela própria proposta da instituição, exige a busca por uma heurística e hermenêutica que revele o diálogo da instituição com os possíveis tempos e sociedade, a partir dos documentos e agentes. Tais agentes, no entanto, não estão apenas imersos no cotidiano da própria escola, pois suas práticas revelam influências de outros meios e outras culturas das quais a escola não está isenta, bem como da forma que a escola, em seu respectivo ciclo, dialoga com a História. Este trânsito, por assim dizer, dos agentes possibilita que a escola estabeleça diferentes formas de diálogo com seu meio envolvente, importando e exportando influências.

Assim, a análise da história da instituição escolar, compreenderá que esta é dinâmica, com a interferência direta dos sujeitos envolvidos na tarefa educativa e na construção da cultura escolar. No caso de uma instituição escolar, por exemplo, que tem sua implantação que busca posicionar tal instituição na sociedade de sua época por meio de uma proposta pedagógica que anuncia conhecimentos elaborados e complexos e que, ao mesmo tempo, é capaz de dialogar com a política educacional vigente para a educação, provocam movimentos no ambiente e na cultura escolar que merecem investigações. A compreensão da cultura

escolar, neste caso, perpassa os materiais, os regulamentos, a organização arquitetônica da escola, a distribuição das salas e ambientes, os personagens que produziram e vivenciaram essa cultura, e também as formas de diálogo da instituição escolar nos espaços intra e extramuros e com a sociedade na qual está inserida.

No intuito de contribuir com o estudo da história das instituições escolares nos arriscamos em propor duas categorias: porosidade e permeabilidade. Entende-se a porosidade aqui, como ilustração a partir do seu sentido geológico, como os espaços em si, os orifícios existentes ou que se formam e que servem de lugar onde podem alojar-se substâncias de qualquer natureza, semelhantes ou não, que podem fundir-se ou excluírem-se. Enquanto que a permeabilidade é a capacidade de um corpo ou estrutura permitir a passagem de uma determinada substância, originando fluxo. No caso das ilustrações aplicadas como categorias de pesquisa em cultura escolar, com porosidade estamos nos referindo aos espaços da instituição escolar, seja no sentido físico ou social, enquanto por permeabilidade nos referimos ao diálogo e trânsito de ideias que perpassam a escola.

De maneira inicial é possível considerar que a escola é um espaço de porosidade, enquanto os conteúdos e a prática pedagógica uma forma de permeabilidade. Mas é possível avançar, ao relacionar a ilustração à instituição escolar, e compreender a porosidade como os espaços que existem ou que se formam na relação entre a instituição escolar e a sociedade que está envolvida, enquanto que a permeabilidade pode ser compreendida como a circulação de ideias nestes espaços e que geram fluxos de diálogo. A natureza das ideias que circulam pode ser de qualquer tipo, sendo absorvida pela escola, pelos agentes que nela passam ou ainda transferindo características da escola para a comunidade. Desta forma, a guisa de exemplo, uma festividade do calendário da instituição escolar, jogos, proposta pedagógica, locais de atividades sociais (teatro, capela, etc.), reunião com pais, etc., podem ser espaços de porosidade, enquanto que as ideias transmitidas ou recebidas nestes espaços são tratadas como permeabilidade.

É possível pensar que porosidade e permeabilidade ocorram numa relação de interação, pois é necessário que exista o espaço para que ocorra fluxo de ideias. Entretanto, os espaços de porosidade somente podem ser garantidos de relevância quando é possível perceber o fluxo e absorção de ideias, ou seja, a permeabilidade. Assim é proposto, a partir da cultura escolar, pesquisar as atividades da instituição escolar tomando a porosidade e a permeabilidade como possíveis categorias de análise que se interligam entre si. Ao utilizar estas categorias será possível constatar que, no diálogo com a sociedade, determinados espaços de porosidade e permeabilidade podem com o tempo transformarem-se em elementos que marcam a construção da cultura escolar. Isso pode ser facilmente constatado na forma como, geralmente, são construídos os calendários escolares com eventos (porosidade) carregados de sentido (permeabilidade) para a escola e para a comunidade. Tomando ainda o calendário como exemplo, é possível perceber que a depender da relação da escola com a comunidade, mesmo as escolas laicas, assumem facilmente festividades de caráter religioso. Outro exemplo possível desta relação marcante é quando a escola executa determinadas políticas sociais (porosidade) e possibilitam o impacto de tais políticas (permeabilidade). Mas talvez a marca mais profunda desta relação esteja abrigada na proposta pedagógica da instituição escolar (porosidade) quando é executada nas práticas de ensino (permeabilidade).

A intenção, a partir destas categorias, é a de compreender os movimentos no ambiente e na cultura escolar no que se refere aos possíveis ciclos históricos de uma instituição escolar em determinada localidade, ante as forças constituídas de um lugar de pertencimento e, portanto, a luta constante por um espaço próprio. Quando tomamos a cultura escolar

como olhar hermenêutico para a instituição escolar não estamos essencializando a escola; antes, a estamos recolocando, no centro das diferenças culturais e relações de poder. Como entendemos que a escola não é apenas um espaço de encontro, aceitação e contemplação das diferenças, antes de exploração e negociação de tensões, colocamos que as mudanças que estão a ocorrer, resultantes do confronto e da emergência dessa diversidade na escola e nas comunidades, precisam ser desocultadas.

Do ponto de vista da mesoanálise é necessário compreender a comunidade como espaço próprio e próximo de diálogo com a instituição escolar e reconhecer como lócus de porosidade onde a permeabilidade pode ser configurada nos espaços designados a esta instituição no plano arquitetônico e traçado da cidade. Pode-se afirmar, por conseguinte, que os elementos que constituem determinada cultura escolar são produto de toda esta interação, sendo necessário identificar com algum grau de clareza os espaços e as ideias. A relevância da instituição escolar, sua materialização e significado, portanto, não estão restritos à formalização da oferta pedagógica e didática. O contexto sociocultural, a localização, a arquitetura, os meios e materiais pedagógicos constituem matéria, condição e circunstância, cuja integração e diálogos que moldam as transformações da escola e do seu meio envolvente.

Entendemos que a porosidade e permeabilidade não são concebidas como possíveis leitura concêntricas à internalidade da escola, pois pretendem o diálogo com agentes externos, formando uma ecologia escolar para além dos muros. Ou seja, o processo histórico da escolarização vai para além dos muros da própria escola que permitem investigar a escola como interlocutora com a sociedade. Tomando ainda emprestada a simbologia dos muros busca-se descobrir, nos poros existentes, permeabilidades que permitiram que determinada instituição escolar possa dialogar com os agentes dentro e fora destes muros. Este propósito perspectiva-se no âmbito da história da educação em que a relação entre os agentes e as ideias pedagógicas se revê na materialidade da instituição escolar.

A partir da porosidade e permeabilidade é possível reconhecer espaços, estruturas e aplicações que podem ser manifestadamente adaptados ao local, que, combinando processos de coleta e de diferenciação, acentuam as singularidades e diferenças da escola na sociedade em que está inserida, estabelecendo um relação escola-sociedade. Este binômio escola-sociedade congrega assim a centralidade e o sentido da história da instituição escolar através da multiplicação de sujeitos envolvidos e da materialização da influência da escola, traduzida nas transformações das formas de vida da sociedade no seu conjunto. Reconhece-se assim que a escola desenvolve-se inscrita, instituída e instituinte da realidade histórica do seu contexto geral e imediato. Portanto, a história da escola é uma história social e cultural que possui vida própria, mas não dissociada da sociedade em que está inserida.

Há uma arqueologia da escola e uma historiografia arqueológica do escola, observável através de sua materialidade e organização, das quais é necessário atentar para os conteúdos internos e externos que, concretizando a relação escola-sociedade, informam sobre o currículo lecionado e assimilado. A heurística e hermenêutica desta relação permite cartografar, conhecer e caracterizar a geografia humana e educacional. Permite, de igual modo, explicitar e avaliar a processologia pedagógica, a realização escolar, as decisões políticas internas e externas à instituição, a interação da escola com a comunidade. Neste sentido, categorias que identifiquem espaços e ideias auxiliam na reconstrução da gênese e evolução da escola, na sua internalidade e exogenia, reconhecendo a caracterização escolar como construção/produto da relação escola-sociedade.

Considerações Finais

O desafio de historiografar uma instituição escolar é um esforço que exige dedicação, pois a maioria dessas instituições não fazem a guarda de material documental, sendo necessário recorrer a outros tipos de fontes as quais possam estar disponíveis ao pesquisador. Recorrer à história cultural pode ser um caminho que ajude o pesquisador a perceber a existência destes outros tipos de fontes e, conseqüentemente, buscar outras formas de interpretação. Este exercício permite criar diferentes categorias de análise sobre as mais diferentes fontes, inclusive as mais tradicionais.

Em nosso texto buscamos relacionar tal exercício a partir de uma perspectiva da mesoanálise e da cultura escolar. Insistimos que sob uma abordagem mesoanalítica da história das instituições escolares, é possível lançar um olhar aos arranjos sociais locais diante dos projetos de caráter macros. Isso, ao nosso ver, permite investigar como determinada escola desenvolveu-se em seus ciclos históricos, as adaptações que foram necessárias acontecer para que os possíveis problemas ocorridos fossem superados, quais os arranjos foram necessários acontecer para que a escola criasse a sua identidade e se consolidasse na comunidade e de que forma ela dialoga com seu meio envolvente.

Os estudos de Chervel, Julia e Viñao Frago, ao discutirem o possível sentido de cultura escolar, expõem diferentes formas de diálogo com a sociedade e a construção do conhecimento. Estas formas podem ser caracterizadas como funcionalista (instituição educativa como simples transmissora de uma cultura definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que a sociedade determina), estruturalista (cultura escolar produzida pela forma escolar de educação, seja através de sua proposta e organização pedagógica, seja por meio de sua ideologia) e interacionista (cultura escolar é a cultura organizacional da escola, considera-se, portanto, cada escola em particular e a forma como esta se relaciona e interage com seu meio envolvente). Apesar das diferentes compreensões da cultura escolar, um elemento está sempre presente quando o objeto de estudo é a escola, qual seja o reconhecimento da existência de uma cultura própria dessa instituição.

A construção desta cultura escolar, em uma análise historiográfica, é possível ser identificada em espaços, estruturas e aplicações manifestadamente adaptados ao local dos processos de coletivização e de diferenciação da escola e da sociedade, acentuando as singularidades, diferenças e mutualidades. Na busca em compreender tais espaços e aplicações e como se articulam os elementos que compõem a cultura escolar propomos as categorias porosidade e permeabilidade.

Assumimos que há na história da instituição escolar agentes especializados, cuja oficialização consagrou uma ação pré-determinada para o exercício normatizado da pedagogia, singularizado por uma identidade, mediado pela cultura institucional, condicionado por estatutos profissionais. Mas assumimos também que há agentes assumidamente externos, alguns que se relacionam profissionalmente com a escola, como no caso das editoras, livrarias, secretarias de educação, etc., e outros agentes externos que dialogam com a escola pelo papel social que a escola exerce em determinada comunidade.

Separar didaticamente os espaços e os fluxos de ideias na construção da história da instituição, ajuda a perceber a mutualidade das influências dos agentes internos e externos e, portanto, na própria identificação da cultura escolar. Aplicadas a cultura escolar tal categorização cruza diacronias e sincronias; articula e aprofunda quadros e espaços de diversa grandeza. Além disso, estabelece hierarquias de conceitos na fatorização do geográfico e do cronológico; na atribuição de significado ao interdisciplinar e transdisciplinar; na

modelação do singular e do coletivo; na demarcação entre o micro, o meso e o macro; e na reconceitualização dos sentidos de escola. Espera-se ainda que as categorias auxiliem, especialmente, na leitura do binômio escola-sociedade, focando lume nas relações deste binômio e ajudando a identificar o fio que separa a influência da escola na sociedade e da sociedade na escola.

Tal formato faz da investigação educacional um campo privilegiado para a renovação teórica e metodológica dos contextos epistemológicos, contextos organizacionais e contextos disciplinares, o que acaba por contribuir para que as escolas se reapropriem do sentido de suas práticas. Assim, vale a pena proceder a uma análise, mesmo que preliminar, das instâncias e das lógicas de difusão da produção de objetos de pesquisa da/ na/em cultura escolar.

Referências

AZANHA, José Mário Pires. Uma ideia de pesquisa educacional. São Paulo, Edusp/Fapesp, 1992.

BURKE, Peter. A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989. 2. Ed. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1992.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2, p. 177- 229, 1990.

CHERVEL, A. La cultura scolaire: une approche historique. Paris: Belin, 1998

CHERVEL, André. Das disciplinas à cultura escolar: o caso do ensino de ortografia na escola primária. Calidoscópio, v.14, n. 01, p. 169-175, jan/abr. 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.141.16/5209>. Acesso em: 20 jun. 2020.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Editora Autores Associados, n. 1, p. 9 – 43, Jan./Jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749/20279>. Acesso em: 01 jun. 2021.

LIMA, L. C. A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

MAGALHÃES, Justino. Contributo para a história das instituições – entre memória e o arquivo. In FERNANDES, Rogério. Para a história do ensino liceal em Portugal. Actas dos colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1884 – 1895). Braga: Seção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da educação, 1999.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Tecendo Nexos: história das instituições educativas. Bragança Paulista : EDUSF, 2004.

MAGALHÃES, Justino. A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições educativas. Educação Unisinos, v.11, n.2,

p.-69-74, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5694/2895> Acesso em: 6 maio 2021.

NÓVOA, António. *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PLÁCIDO, Reginaldo Leandro. *Uma leitura do Colégio Izabela Hendrix em Belo Horizonte no início do século XX: implantação, fixação e consolidação*. 2014, 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba. 2014.

SILVA, Faiany de Cássia Tavares. *Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa*. Educar, Curitiba, 2006, n. 28, p. 201-206.

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. (org.). *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2005.

VIÑAO FRAGO, A. *Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 0, p. 63-82, 1995.

VIÑAO FRAGO, A. *Tiempos escolares, tiempos sociales: la distribución del tiempo e del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*. Barcelona: Ariel, 1998.

VIÑAO FRAGO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata, 2000. VIÑAO FRAGO, A. *El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico*. Contemporaneidade e Educação: Rio de Janeiro, n.7, p. 100-101, 2000.